

# 熟議に基づく社会科授業構成の効果に関する研究

— 議論をとり入れた中学校社会科歴史的分野の単元開発を事例として —

愛媛大学 井上昌善

## I はじめに

本研究は、熟議に基づく社会科授業構成の原理と方法を、議論をとり入れた中学校社会科歴史的分野小単元「神戸事件の解決策について考えよう」の開発を通して明らかにすることを目的とする。また、開発単元における生徒の記述内容の分析を通して、授業構成の効果について検討する。

今日の社会では、価値の多元化が進み多様な他者と共生することが求められている。多様な価値を持つ市民が、平和的に共存するためには、「共通の事柄」に関して、「各人が自分の考えを述べ、また違った考えにも耳を傾け、議論・討論していくという営み」<sup>1)</sup>を行うことが必要である。つまり、価値多元化が進む現代社会に生きる市民として必要な資質・能力を高めるためには、「共通の事柄」について、何かを早急に決定することよりも自己とは異なる意見に耳を傾け、それをふまえて、他者に自己の意見を説明したり、議論や討論をしたりしていくことが重要なのである。このことに関連して田村哲樹は、現代の民主主義論について以下のように述べている。

市民社会レベルの民主主義においては、必ずしも意思決定を行う必要はない。むしろ、重要なことは、国家における意思決定に先立ち、熟議民主主義を通じた「意見形成」を行うことである。議会という意思決定の場に届けられるのは、市民たちの「生の世論」ではなく、熟議によって洗練された意見なのである。市民社会レベルにおける熟議民主主義の最大の意義は、この点に求められる<sup>2)</sup>。

田村が説明しているように、民主主義について

の考え方には、多数決や投票のように決定を重視する集計型民主主義に対して、決定にいたるプロセスに着目し、主張の根拠を問い直すことを重視する熟議民主主義がある。熟議とは、他者とのコミュニケーションを通して、自己の主張の根拠を批判的に吟味することを重視する手法であり、市民育成を考えるうえで重要なキーワードとして捉えることができる。

では、従来の社会科授業開発研究における議論はどのように捉えられてきたのだろうか。佐長健司に拠れば、議論は、「民主主義社会における集団的決定に欠くことができない主張と討論」であり、「討論」は、「複数の参加者が異なる主張（異論）を述べ合い、互いに根拠を疑って批判的に検証するコミュニケーション行為である」<sup>3)</sup>と定義されている。このような議論についての定義を前提として、従来の議論を取り入れた社会科授業開発研究では、学習者が主張の根拠を批判的に検討することを通して、合理的な意思決定能力や合意形成能力の育成を目指す授業論が提案されてきた<sup>4)</sup>。これらの授業論では、相互批判や相互調整の学習過程を重んじていることから、前述した熟議の考え方に親和性があると捉えることができる。また、キース・C・パートンやリンダ・S・レヴスティックは、「歴史主題についての熟議では、子どもたちがより首尾一貫した諸見解を生み出せるよう支援していくために計画されるべきだし、いかにしたら具体的な状況（それは歴史的状況であれ現代的状況であれ）にそれが適応できるかを、子どもたちがよりはっきりと理解できるよう支援していくために計画されるべきである。」<sup>5)</sup>と述べており、社会科の歴史授業における熟議の有効性を示している。このような熟議に基づく授業では、「知の共同的な追究・創造過程」<sup>6)</sup>を重視しており、従

来の知識伝達型の授業の課題を克服し得る授業論として意義があると言える。ただ、従来の議論に着目した社会科授業論は、主に授業構成の有効性を理論的に示しているものが多く、授業実践の事実に基づいたものであっても、ワークシートの結果のみを重視したものが一般的であった<sup>7)</sup>。つまり、他者との議論が学習者の思考にどのように影響したのか、その変容のプロセスに着目した実証的な効果の検証に関しては不十分であると言える。

以上のことから、本研究は、生徒同士の議論の場面に着目して、生徒の意見形成の過程の分析を行うことで、生徒の思考の変容を解明し、その思考の特性を検討する。これによって、熟議に基づく社会科授業構成の教育的効果を見とることができる。また、中学校社会科授業における議論の指導法についても示唆を得ることができると考える。なお、本研究の方法は、以下の通りである。

第一に、熟議に着目した社会科授業論の到達点を明らかにし、それを乗り越える授業論を検討するために着目した点について説明する。第二に、本研究における熟議に基づく社会科授業構成の原理と方法を明らかにする。第三に、熟議に基づく社会科授業構成論に基づいた単元の開発、実践を行う。第四に、生徒の意見の変容を明らかにすることで授業構成の効果について検証する。第五に、本研究の成果と課題を明らかにする。

## II 熟議に着目した社会科授業論の到達点

本章では、熟議に着目した社会科授業論を提案している長田健一の研究結果<sup>8)</sup>の到達点を明らかにしたうえで、それを乗り越えるために着目した点について言及する。長田は、論争問題を取り扱った意思決定学習のこれまでの研究成果の問題点を指摘し、それを克服しうる授業論を提案している。長田は、従来の論争問題学習について、個人的価値観形成を目指すものと集団的価値観形成を目指すものに分類し、これらの限界として最終的に自己の利益・価値に基づく個人の意思決定を行うことがねらいとなっている点を指摘している。そのうえで、図1のように個人的な意思決定をねらいとするのではなく、「判断の共通基盤」となる社

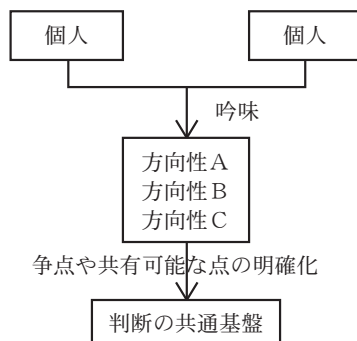


図1 熟議型論争問題学習

(参考文献より引用)

会の「共通善」の形成を目指す学習の原理と方法を示している。

この学習過程では、まず問題に対する様々なアプローチを検討した後に、論争問題の解決を困難にしている価値や信念の対立を検討する。次に個人が持つ選好を変容させ、課題解決に向けた複数の方向性を解明し、争点や共有可能な点を明確化する。これによって、複数の問題解決の方向性から抽出される社会の「共通善」としての「判断の共通基盤」を形成することができるとされる。この長田論は、特に「共通善」としての「判断の共通基盤」の形成のために行われる生徒同士の相互批判や相互調整の学習過程を、より明確に示している点に意義があり、熟議に着目した社会科授業論の到達点であると言える。しかし、前述したように長田論も理論的なレベルに止まっており、授業論の有効性について実証的な検証が必要である。

本研究は、この長田論の到達点を乗り越える授業論を検討するために、次の点に着目することにする。第一に、「熟議」に対する捉え方である。長田論では、あくまで異なる考えを持つ個人の間で合意を形成するための原理として「熟議」を捉えている。しかし、熟議に対しては、異なる捉え方もある。それは、「熟議の目的から合意を外す<sup>9)</sup>」というものである。政治的争点について意志決定を行うことは、政治のプロではない市民にとっては非常に負担の重い作業であるため、合意に基づく決定を最終的な目標とすることで、熟議が活性化しなくなることが予想される。合意に基づく決定ではなく、あくまで主張の根拠を吟味し、説得

力のある意見形成を目標とする熟議を行うことが市民育成のためには重要である。第二に、「共通善」の捉え方である。長田は「共通善」を「判断の共通基盤」であり、「集団全体で共有可能な価値や利益等」と示しており、社会全体にとって望ましい価値や利益を習得することを授業のねらいとしている。よって、長田論に基づく授業では、結果として、社会全体にとって望ましい価値や利益に関する価値的な知識を習得できたかということのみが重視される可能性が高くなる。一方で、渡部竜也は、「共通善」を「コモン・グッド」と捉え、「共同体での社会生活上の問題や政治的問題について人とともに討議していける市民の主権者としての行動」<sup>10)</sup>と定義している。この渡部論から、「共通善」は、知識・技能だけではなく学習意欲や態度を含んだ個人の能力に関わる概念と捉えることができる。このことをふまえると、能力としての「共通善」を形成する授業論を検討する際には、結果として習得した知識だけではなく、学習過程における社会認識形成のプロセスと他者との議論の関係性について検討することが重要となる。第三に、授業論の教育的効果の実証的な検証の手法についてである。長田論では、授業論の教育的効果の実証的な検証については十分になされているとは言い難い。この点に関しては、岩野清美の論が示唆的である。岩野は、DiSessaのp-prims仮説を議論の分析の枠組みとして援用し、社会科授業において「議論を可視化」することの重要性について説明している<sup>11)</sup>。この岩野論から、議論過程の可視化によって、生徒自身に自己の思考の変容に気づかせたり、自己の課題解決を評価させたりする学習場面を設定することが、生徒の資質・能力の育成という点だけではなく教師の授業改善という点でも重要であることがわかる。つまり、熟議に基づく社会科授業の教育的効果を明らかにするためには、生徒の意見形成過程を可視化し、自己の思考過程を振り返り、評価、分析する場面を設定する必要がある。

上記の熟議に着目した社会科授業研究成果をふまえ、本研究における社会科授業構成の原理と方法を検討する。

### Ⅲ 熟議に基づく社会科授業構成原理と方法

本章では、本研究の授業構成論について言及する。本研究の社会科授業の構造を示したものが図2である。

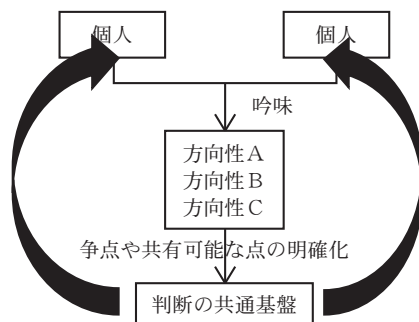


図2 熟議に基づく社会科授業の構造

(参考文献をふまえ著者作成)

長田論では、「共通善」として「判断の共通基盤」を創出し、それを理解することが最終的な目標であったのに対して、本研究では「判断の共通基盤」を理解したうえで、図2中の矢印のように個人の意見の再構成を促す過程を重視する立場をとる。

なぜならば、民主主義社会を形成するためにはよりよい地域社会の実現に向けた世論形成を行う必要があり、そのためには、市民一人ひとりが、自己とは異なる意見をふまえ、自己の意見を説得力のあるものへと再構成する力が求められるからである。価値多元社会を前提とする学校教育では、説得力のある意見形成を目指す授業論がこれまで以上に重視されることが想定されよう。

本研究の授業論を検討する際のキー概念が、熟議である。熟議は、「話し合いを中心とする民主主義のことであり、話し合いの過程で、各自が自らの意見を問い直すことが重視される」<sup>12)</sup> 点にその特徴があった。よって、熟議に基づく社会科授業の学習過程では、判断の共通基盤となる社会的事象の意義を捉え、自己の主張の根拠を問い直し、自他の意見が異なる理由を検討することが重要となる。これによって、説得力のある意見を形成する力の育成につながるといえる。ここでいう説得

力のある意見とは、「伝える相手が存在し、相手にとってその内容が受け取るだけの価値を持つ」ものであり、「言説」<sup>13)</sup>としての意見である。この「言説」を形成するためには、自己の主張の根拠を反省的に吟味すること、さらに自己の意見を振り返り、自他の意見を比較し、違いの根拠について理解することで、自分自身が重視していた視点を自覚化する学習活動を導入することが必要である。その際、思考過程としての意見形成過程を可

視化し、生徒自身に自己の意見の変容に着目させ、評価させることが、特に重要である。

本研究の授業構成を示したものが表1である。本授業構成は、「第一段階：問題の解決策の検討」、「第二段階：主張の根拠の再考」、「第三段階：比較を通した視点の自覚化」の三段階となっており、各段階では、表1中の方法に基づいて学習が行われる。

【表1】 本研究の社会科授業構成原理と方法

授 業 構 成 原 理	方 法
第一段階：問題の解決策の検討	自己の価値に基づいて解決策に関する意見を考え、その意見に基づいて他者と議論する。
第二段階：主張の根拠の再考	社会的事象について複数の視点から考察したことをふまえ、自己の主張の根拠を再考する。
第三段階：比較を通した視点の自覚化	自己とは異なる主張の根拠を考えさせ、自己と他者の主張や主張の根拠が異なる理由を検討することで、着目した視点を自覚化し、自己の意見の再構成を促す。

(著者作成)

第一段階の「問題の解決策の検討」では、学習課題を把握し、その課題解決のための方法についての意見を形成する。ここでは、問題に関する意見を形成し、他者と議論を行うための準備を行うことを重視する。第二段階の「主張の根拠の再考」では、問題の解決策が実行された理由を複数の視点から考察したことをふまえ、自己の主張の根拠を再考する。ここでは、問題発生から解決策が決定されるまでの過程に着目し、解決策の内容やその方策が選択された理由について、当時の社会的背景などの複数の視点から考察することで理解を深める。そのうえで、再度問題の解決策についての意見を形成する。この段階では、第一段階で形成した意見を再考するために、学習対象としての社会事象について複数の視点から考察する学習が行われる。第三段階の「比較を通した視点の自覚化」は、自他の主張の根拠を比較することを通して、自己の意見が重視している視点を解明する。そのために、自他の意見の比較を行い、意見の違いの根拠を検討する。これによって、自己の意見

が拠る視点に気づかせることができ、学習内容についても振り返りつつ自己の意見の再構成を促すことができる。

以上の授業構成論に基づく授業を通して、「言説」としての意見を形成する力を高めることができると考える。

#### IV 「神戸事件」の教材開発

本研究の開発単元で取り上げる中心教材は、神戸事件である。神戸事件は、慶応4年正月11日（1868年2月4日）に、開港間もない神戸で西宮に向かう備前藩兵と居留地の外国兵との間で起こった銃撃戦の結果、備前藩家老日置帯刀の家臣瀧善三郎が全責任をとり、切腹したことによって解決した。神戸事件の歴史的意義について、鈴木由子は、「新政府が取り扱った最初の外国交渉事件であり、これを契機に日本がひきつづき対外和親政策をとることを公布し、新政府は日本を代表する唯一の合法政権であるという欧米列強の承認を取り付けることができた」<sup>14)</sup>と説明している。つま



り、神戸事件は、近世から近代へと移り変わる時代の転換期に起こったできごとであり、当時の国内状況や対外関係に多大な影響を及ぼした歴史事象であるといえる。また、歴史学者の内山正熊は、神戸事件について、「明治維新の恥部として、いままで隠蔽されてきたといってもよい。」<sup>15)</sup>と述べる一方で、神戸事件をきっかけとして「文字通りの開国に踏み切って、明治外交がその新生第一歩を記した」のであり、「真の開国は神戸事件で実現した」<sup>16)</sup>と述べている。このことから、神戸事件は、その解決策に着目することで多様な評価を行うことができ、現代の日本の外交にも影響を与えた歴史事象であるといえる。

以上のことから、神戸事件の教育的意義は次の二点に整理できる。第一に、近世から近代に移り変わる当時の社会状況を理解させ、諸外国との国際協調を考えるための見通しを持たせることができる点である。神戸事件発生当時の国内では、戊辰戦争が起こっており、神戸事件の解決をいかに迅速に行うかによって、政治権力を獲得できるかどうかが決定的な。国外では、欧米列強が世界進出を本格化させつつある状況にあった。神戸事件の解決策が滝善三郎の切腹に決定された理由や経緯に着目させることで、当時の社会では欧米諸国との関係構築を重視した国づくりが行われていたことを理解させることができる。また、他国との関係構築を重視することによって生じる影響を捉えさせることで、現代の国際協調を考える際の手がかりを得ることができる。第二に、生徒にとって意見を形成しやすい学習課題を設定することができるため、意見形成を行いやすい点である。神戸事件の解決策は、明治政府が備前藩家臣の瀧善三郎に切腹を命じるというものであった。生徒はすでに「命は大切だ」という価値観を持っているため、神戸事件の明治政府の解決策の是非については、全ての生徒が自己の意見を形成しやすいと考える。また、神戸事件の解決策に対する複数の解釈を示すことで、主張の根拠を吟味し、再考を促すことができる。これによって、自己の知的成長に気付かせることが可能となり、生徒自身に学ぶ意味を見出すことができる社会科授業を展開することができる。

このことから、神戸事件は説得力のある意見形成を促すために適した教材であると判断し、開発単元の中心教材として取り上げることにした。

## V 熟議に基づく社会科授業の概要と展開

開発単元は、近世から近代に移行する時代の転換期の学習として位置づけ、公立中学二年生を対象に実践した。以下の表2は、開発した単元の概要であり、表3は、授業の過程を教授書形式で示した<sup>17)</sup>。

【表2】 歴史的分野小単元「神戸事件の解決策について考えよう」の概要

単 元 目 標	神戸事件後に明治新政府が滝善三郎に切腹を命じて解決しようとした理由について、明治新政府、外国公使団のねらいに着目して考察することを通して、当時の社会状況と関連付けて説明することができる。また、明治新政府の解決策の是非についての議論を通して、自他の意見が異なる理由を説明することができる。	
単 元 構 成	主 な 発 問	主 な 学 習 内 容
第 一 段 階 問題の解決策の検討 (第一・第二時)	○神戸事件の解決策の仮説を立て、実際の解決策を確認しよう。 ○神戸事件の解決策についてあなたは、賛成？ 反対？（ファーストジャッジ）。	●神戸事件は、明治新政府が備前藩の家臣である滝善三郎に切腹を命ずることで解決した。
第 二 段 階 主張の根拠の再考 (第三時)	○なぜ、外国人を傷つけていない滝善三郎が切腹を命じられたのか？ ○明治新政府が外国公使団の要求を受け入れたのはなぜか？ ○外国公使団が、旧幕府側の役人に接触していたのはなぜか？ ○神戸事件の解決策についてあなたは、賛成？ 反対？（セカンドジャッジ）	●外国公使団が、関係者の厳しい処罰を要求してきたから。 ●日本の政治権力をめぐって旧幕府軍と明治新政府軍との間で争いが続いており、外国公使団の要求に従って神戸事件を早く解決することで、政治権力を握ることができたから。 ●外国公使団は、条約の履行について最も関心を持っていたから。旧幕府・政府のどちらが政権を握ってもいいように交渉を行っていた。
第 三 段 階 比較を通じた視点の自覚化 (第四・第五時)	○神戸事件の解決策の是非について、自分とは異なる主張の根拠を考えてみよう。その際に、神戸事件後の日本の動向や歴史学者の意見を踏まえて考えてみよう。 ○神戸事件の解決策に賛成？ 反対？（ファイナルジャッジ）	●自己の意見は、現在、当時の状況、出来事の結果や影響のいずれかを重視して形成されたものである。意見の違いは、視点の違いに関係している。 ●神戸事件後の日本は、不平等条約改正を目指す一方で、朝鮮などの周辺諸国に不平等条約を締結させ、植民地を拡大していく。切腹を受け入れないことによって、欧米諸国から認められる可能性もあった。

(著者作成)

【表3】授 業 の 過 程

	発問	教授・学習活動	資料	生徒に獲得させたい知識
第一段階	◎江戸時代が終わり、明治時代のスタートに起きた神戸事件は、どんな事件でしたか？確認しよう。  ○この事件の解決策について、理由を含めて考えよう。 ○当時の明治政府は、神戸事件を解決するためにどのようなことを行いましたか？ ○この明治政府の解決策についてあなたは賛成か反対か？ファーストジャッジしよう。	T：発問する。 S：答える。  T：発問する。 S：答える。 T：発問する。 S：予測する。  T：発問する。 S：予測する。	①          ②	●神戸事件とは慶応四年1月11日、備前藩の兵士たちが隊列を横切った外国人水兵に発砲するという事件である。当時の日本では、隊列の直接横断は大変無礼な行為と考えられていましたが、外国はこのことを理解できず大変怒りました。外国の守備隊との間で一時は戦闘状態になりました。 ●日本のルールを知ってもらおう。あらかじめ通るところを知らせておいて外国人が通らないように工夫する。 ●明治政府は滝善三郎に切腹を命じ、実行することで、事件を解決した。  【賛成】 外国人と争うことになってしまったら武力ではかなわないと思うし、外国の植民地になるから。 【反対】 日本にいるのに日本のルールを知らなかった外国人も悪い。
第二段階	○なぜ、明治政府は滝善三郎に切腹を命じるという解決策をとったのだろうか？ ○滝善三郎の切腹という解決策はどのようにして考えられたのだろうか？ ○外国公使団がこのような要求をした理由を、考えよう。 ○明治政府が外国公使団の要求を受け入れた理由を考えよう。 ○外国公使団と明治政府のねらいを整理してみよう。  ○授業の振り返りとセカンドジャッジを記入しよう。ファーストジャッジで考えた意見を振り返ってみよう。	T：説明する。 S：予想する。  T：発問する。 S：予測する。 T：発問する。 S：答える。 T：発問する。 S：答える。 T：発問する。 S：答える。  T：発問する。 S：答える。	③          ④          ⑤          ⑥	●欧米諸国を恐れていたから。  ●外国公使団の要求を受け入れ、明治政府は滝善三郎の切腹を決定した。 ●外国人の安全を認めさせるため。当時は帝国主義に基づいて、欧米諸国が植民地を拡大していった。 ●要求を受け入れないと植民地支配される可能性があったから。戊辰戦争中のため、政治権力を獲得したかったから。 ●外国公使団のねらいは、条約の履行を認めさせること、外国人の安全保障だった。明治政府のねらいは、正式な政府として欧米諸国に認めてもらうことだった。  【賛成】 切腹させなかったら外国の不満は高まるばかりで日本と争うことになるかもしれない。 【反対】 早く解決できるけれど、イギリスは逆に植民地を獲得したり条約を結んだりいいことばかりではないかなと思った。
第三段階	○セカンドジャッジで考えたことをグループで発表しよう。 ○当時の社会状況に関する学習内容を復習しよう。 ○神戸事件後の日本は、どのような国を目指したのだろうか？ ○神戸事件の解決策について歴史学者の意見を見てみよう。  ○自分とは異なる主張の根拠をグループで考えよう。  ○自分と他者の意見が異なる理由について、グループで話中で気づいたことを記入しよう。  ○これまでの学習内容を踏まえて、テーマについてファイナルジャッジをしよう。	T：発問する。 S：答える。 T：発問する。 S：答える。 T：発問する。 S：答える。 T：発問する。 S：答える。  T：発問する。 S：答える。  T：発問する。 S：答える。  T：発問する。 S：答える。	⑦          ⑧          ⑨	●さまざまな意見。  ●当時は、旧幕府側をフランスは支持していた。外国公使団が旧幕府側を支持する可能性があった。 ●1876年日朝修条規という日本が有利な不平等な条約を結んでいる。日本は戦争や植民地を拡大していく国になっている。 ●「列国側は、従来の帝国主義的侵略の手口が日本には通用しないことを知って、かえって明治政府を高く評価したのではなかろうか。」とある歴史学者は述べており、切腹を受け入れないことによって、欧米諸国から認められる可能性もあった。  【賛成の根拠】 欧米諸国との信頼関係を築くことにつながり、先進国の仲間入りできるから。 【反対の根拠】 日本も植民地を拡大する国になり、戦争をするようになるから。  ●考える視点が滝善三郎の立場で「もし自分がその人だったら」と考えると異なると思います。「現在」と比較したり、「当時」と比較したり自分の意見を考える視点がちがうのではないかな。  【賛成】 ●明治政府は植民地化を防ぎ、外国との不平等な関係を改善したかったんだと思う。外国から信頼される必要があると考えたから。 【反対】 ●切腹をさせる解決策を受け入れることで、外国との信頼につながるが欧米諸国のような先進国になれば、貧困・格差が起きるのではないかな。

【資料】

①NHK「その時歴史が動いた ニッポン外交誕生伊藤博文・神戸事件解決」、神戸市立博物館発行『博物館から旧居留地を歩こう』より引用。②「瀧善三郎切腹の図」、カネテツデリカフーズ株式会社、所蔵。③犬塚孝明『NHKさかのぼり日本史幕末なぜ、植民地化を免れることができたのか』NHK出版、pp28-29、2012年。④東京書籍「新しい社会 歴史」p.145、戊辰戦争。⑤帝国書院「中学生の歴史」p.145、欧米諸国の世界進出。⑥『明治維新史料』、『太政官日誌』より作成。⑦鈴木由子「慶応四年神戸事件の意味」日本歴史学会編集『日本歴史』6月号、p.60、2009年。⑧東京書籍「新しい社会 歴史」裏表紙の年表を利用。⑨内山正熊「神戸事件 明治外交の出発点」中公新書、p.199、1983年。

第一時と第二時は、第一段階「問題の解決策の検討」に相当する。第一時では、主に神戸事件は明治新政府が初めて直面した外交問題であることを理解し、グループで解決策を考える。生徒からは、日本の慣習を知らなかった外国にも非があるという意見が多く挙がった。第二時では、まず、神戸事件の解決策として明治新政府の伊藤博文などの関係者は、備前藩士の滝善三郎に切腹を命じることによって事件を解決したという史実を提示した。そのうえで、この解決策に対して賛成か反対かを判断させ（ファーストジャッジ）、その理由を記入させた。なお、この段階の議論に関する指導については、4人で構成されたグループ内で、神戸事件の解決策の是非について、既存の知識に基づいて検討させ、第二段階以降の議論のための準備を行った。

第三時は、第二段階「主張の根拠の再考」に相当する。第三時では、明治新政府が滝善三郎に切腹を命じた理由を、明治新政府や外国公使団のねらいに着目して、考察することで明らかにする。具体的には、瀧の切腹は、外国公使団の要求であったこと、この要求を受け入れることによって、外国公使団から国内の政治権力機関としての承認を得ることができたことや日本の独立を守ることができる可能性が高まることを理解する。また、外国公使団は、旧幕府側に接触している理由として、外国公使団は条約の履行を重視していたこと、日本国内の外国人の安全保障を約束させるねらいがあったことを資料に基づいて理解する。その後、明治政府の解決策の是非を判断（セカンドジャッジ）することを通して、第一段階で形成した意見の再考を促す。ここでの議論の指導に関しては、明治新政府が滝善三郎の切腹を命じた理由を、グループ内で二人ずつ明治新政府と外国公使団の二つの立場に分け、明治新政府や外国公使団のねらいを資料から読み取らせることで理解を深める学習活動を行った。このような学習によって、当時の社会状況についての理解を深めることができ、第一段階ではふまえることができていなかった視点に基づいて、自己の意見の再考を促すきっかけを与えることができる。

第四時と第五時は、第三段階「比較を通した視点の自覚化」に相当する。第四時では、神戸事件後の日本の近代化政策を確認したうえで、神戸事件の日本社会への影響を検討する。また、外国公使団の要求を拒否した場合、「欧米列強によって日本の植民地化が進められる」という意見の妥当性について、「列国側は、従来の帝国主義的侵略の

手口が日本には通用しないことを知って、かえって明治政府を高く評価したのではなからうか。」という歴史学者の解釈を踏まえて検討する。そのうえで、学習した内容を踏まえて、自己とは異なる主張の根拠を考えさせる。第五時では、「明治政府の解決策に賛成か反対か」（ファイナルジャッジ）についての意見を、他者と比較することを通して自己が抱える視点を検討する。自他の主張の根拠が異なる理由を考えることで、意見が異なる理由についての理解を深めることができ、このことは自己が重視していた視点を自覚化することにつながる。ここでの議論の指導に関して、特に重視したのが、自己とは異なる主張の根拠を考えさせることと、自他の意見の違いの根拠を解明させることである。これによって、自分自身が重視している視点に気づかせることができ、これまでの学習過程を振り返り、自己の思考をメタ認知することができるようになる。

## VI 開発単元の分析効果

本研究では、開発単元における生徒のワークシートの記述の分析を通して、授業構成論の効果を実証的に検証する。今回は、特に生徒の意見がどのように変容しているのか、意見を形成する際にどのような視点を重視したのかという点に注目して、分析を行う。これによって、生徒の思考の変容過程を明らかにすることができ、思考の特性の解明につながる。また、意見の変容過程と議論との関係に注目して考察することで、議論の具体的な指導法の解明の一助にもなる。なお、ここでは、川口の歴史的思考の深化論<sup>18)</sup>の中に提案されている本質的概念（以降【1】）や方法的概念（以降【2】）を歴史的視点として設定し、生徒の意見の変容を分析することにする。生徒の意見からこれらの視点を解明することで、「言説」形成のプロセスを明らかにすることができると考えた。

今回は、本単元を行った6クラスの中から1クラスで詳細な評価分析を行った<sup>19)</sup>。ここでは、クラス全体とA評価だった生徒（以降生徒Z）のワークシートの記述内容の分析結果を示すことにする。表4は、本単元の評価基準と結果を示したもので、主に第五時終了時に記述した内容（表5中③～⑤）を評価対象とした。表5は、生徒Zの学習課題に対する意見（表5中①～③）と自他の意見が異なる理由や授業前後の自己の記述内容の変容に関する意見（表5中④～⑤）、授業の振り返りに関する意見（表5中⑥）をまとめたものである。

【表４】 小単元「神戸事件の明治政府の解決策について考えよう！」の全体の評価基準と結果

評価	評価基準と結果	全体の傾向
A	神戸事件の解決策の是非について、明治新政府や外国公使団のねらいや当時の社会状況を関連付けて説明することができており、自他の意見の違いの根拠について十分に理解し、自己の意見を再構成することができている。34名中4名（12％）	多くの生徒は、神戸事件が発生した当時の社会状況について大まかに理解することができていた。A評価の生徒は、明治新政府のねらいや当時の社会背景を関連付けて説明を行っており、自他の意見の違いの根拠について具体的に説明することができていた。B評価の生徒は、明治新政府や外国公使団のねらいと社会状況とを関連付けて説明することができておらず、自他の意見の違いの根拠について漠然とした理解にとどまっていた。 C評価の生徒は、主に感情に基づく意見を形成している傾向にあった。
B	神戸事件の解決策の是非について、明治新政府や外国公使団のねらいや当時の社会状況のいずれかの内容を踏まえて説明することができているが、それらを関連付けて説明することはできていない。また、自他の意見の違いの根拠について漠然とした理解にとどまっており、自己の意見を再構成することが十分にできていないと言い難い。34名中24名（70％）	
C	神戸事件の解決策の是非について、明治新政府や外国公使団のねらいや当時の社会状況を踏まえて説明することができておらず、他者の意見を踏まえて自己の意見を再構成することができていない。34名中6名（18％）	

（著者作成）

【表５】 小単元「神戸事件の明治政府の解決策について考えよう！」の生徒Zの記述

意見形成の場面	記述内容	重視している視点 【1】本質的概念 【2】方法的概念
①ファーストジャッジ （第一段階・第二時終了時）	【反対】 武器をもって戦おうとした日本だけが悪いと判断されたかなと思った。でも、フランスもフランスでルールを知らなかったことなど悪い点もあるのではないかな。切腹させるのはやりすぎではないかな。	【1】 国内の社会秩序 【2】 「原因」に着目した説明
②セカンドジャッジ （第二段階・第三時終了時）	【反対】 この解決策を外国公使団が考えたということが納得できない。早く解決させることができるけれど、イギリスは逆に植民地を獲得したり条約を結んだりいいことばかりではないかなと思った。（イギリスが有利）	【1】 世界情勢（帝国主義） 【2】 結果・背景に着目した関連付け
③ファイナルジャッジ （第三段階・第五時終了時）	【反対】 切腹をさせる解決策をとることで、外国との信頼につながるが欧米諸国（不平等条約を結ばせるような国）のような先進国になれば、国内では貧困・格差が起きるのではないかな。神戸事件は、「神戸」で起きたけれど、日本全体に関わる国家の行く末を決める重大な事件だったんだなと思いました。	【1】 国際協調 【2】 結果・影響に着目した関連付け
④主張の根拠が異なる理由 （第三段階・第五時終了時）	考える視点で滝善三郎の立場で「もし自分がその人だったら」と考えると異なると思います。「現在」と比較したり、「当時」と比較したり自分の意見を考える視点がちがうのではないかな。重視していたことは、【賛成派】＝先進国の仲間入り、植民地を防ぐこと、政治の力を得ること。【反対派】＝外国の言いなりになること、一人の命より政治の権力を優先すること。	【1】 歴史的文脈 【2】 立場性や時期の違いに着目した説明
⑤ファーストジャッジとファイナルジャッジの記述を比較して、何か変わっていますか？ （第三段階・第五時終了後）	【変わった、深まったりした】 最終的な判断（主張）は変わらなかったけれど、他の人の意見を聞いて、一つのことについて深く考えることができました。切腹を行った理由について「現代」「当時」「もし、自分がその立場だったら」という視点で考えることができました。	
⑥今回の議論をとり入れた授業を振り返って、意見を記入しよう。 （第三段階・第五時終了後）	神戸事件の解決策の議論で他の人の意見を聞いて、自分の考え方と比べて違うところを見つたり、自分とは違う視点や立場で考えてみたり、自分とは違う考え方を参考にして、意見をつくることができたから社会の勉強に対する関心が高まったと思う。	

（著者作成）

表4を見ると、全体の傾向として、多くの生徒は、神戸事件が発生した当時の社会状況について大まかに理解できていることがわかる。A評価の生徒は、明治新政府や外国公使団のねらいに関して、社会的背景に着目して説明することができていた。ここでは主に、表5に示している生徒Zの記述内容について詳しく考察する。表5中の①ファーストジャッジの記述を見ると、生徒Zは、神戸事件の解決策に対して「反対」と主張し、その根拠として神戸事件の「原因」に着目して、説明していることがわかる。つまり、フランスが当時の日本国内の社会秩序としてのルールについて無

知だった点を重要視して、切腹についてはやりすぎで不当なものであると判断しているのである。このことから、この時点では主に日本とフランスそれぞれの国内の「社会秩序」の違いに注目して（【1】）、神戸事件の「原因」を捉え（【2】）意見形成を行っているかと推察できる。次に、②セカンドジャッジの記述を見ると、外国公使団の要求を受け入れることによって起こりうる「結果」や「背景」について、当時の世界情勢を示す概念である「帝国主義」に着目して、説明していることがわかる。このことから、セカンドジャッジの段階では、当時の「世界情勢」（帝国主義）（【1】）



を踏まえ、神戸事件の解決策の「結果」や「背景」に着目して関連付ける（【2】）ことで意見を形成しているといえる。さらに、③ファイナルジャッジの記述を見ると、「外国との信頼関係の構築」というように、切腹という解決策によって生じる「結果」や日本が欧米諸国のような先進国になることによって生じ得る「影響」について、「貧困・格差」の問題をふまえて説明している。このことから、「国際協調」に伴う諸問題（【1】）について、神戸事件の解決策によって生じる「結果」や「影響」に着目して、それらを関連付ける（【2】）ことで意見を形成していることがわかる。また、特筆すべきなのは、「神戸事件は、「神戸」で起きたけれど、日本全体に関する国家の行く末を決める重大な事件だったんだなと思いました。」という記述である。このことから生徒Zは、他の生徒との議論を通して、神戸事件の歴史的意義<sup>30)</sup>を理解していったことがわかる。

他者との意見の違いの理由や自己の意見の変容に関する質問に対する生徒Zの意見が④～⑤である。④の記述から、生徒Zは他者との議論を通して、賛成派・反対派のそれぞれの意見が重視している考え方を説明しており、「立場性」や「時期」の相違（【2】）が、他者との意見の違いの根拠となっていることに気づいていることがわかる。⑤の記述からは、他者の意見を比較することによって、「切腹の理由」について「当時の社会状況」、つまり「歴史的文脈」（【1】）をふまえて考えることができるようになっていくことがわかる。また、単元全体の学習の振り返りに関する⑥の記述からは、他の生徒との議論が生徒Zに与えた影響を見とることができる<sup>31)</sup>。生徒Zは、他者との議論の中で、自他の違いに気付いたり、自己とは異なる立場や考え方に基づく意見を考えたりすることが自己の考えを深めるためには重要であり、これによって社会科の授業に対する関心が高まったと感じていることがわかる。

以上のことから、熟議に基づく社会科授業論の教育的効果を検討した結果、本実践の範囲では、次の二点が明らかになった。第一に、説得力のある意見形成を行うことができる生徒は、多様な視点から考察したことをふまえ、自己の意見を問いただすことができる点である。生徒Zの意見形成の過程では、本質的概念に注目すると①の段階では

一国内の社会秩序を重視して意見形成を行っていたが、②や③の段階では、「帝国主義」という当時の世界情勢を説明する概念に着目した意見や「国際協調」という現代社会のキー概念に着目した意見を形成するようになっていく。また、方法的概念に注目すると、①の段階では神戸事件の原因を日本やフランスそれぞれの国の社会秩序としてのルールを、漠然と比較して検討していたのにすぎなかったが、②の段階では、切腹という解決策にいたった理由を、外国公使団の要求を受け入れなかった場合の「結果」や当時の社会的「背景」に着目し、これらを関連付けて説明するようになり、③の段階では、解決策の「結果」や先進諸国になることによって生じうる「影響」に着目して、解決策の是非について説明するようになっていく。また、この段階で賛成派・反対派の意見が重視する考え方に気付くことができていく。これらの記述内容の変化等から、他者にとって意味がある「言説」を形成するためには、学習を進める中で多様な視点から事象を考察し、考察したことをふまえて、主張の根拠を批判的に吟味し、自他の意見の違いの根拠を探究することが重要であることがわかる。第二に、説得力のある意見形成を行うことができる生徒は、他者との議論を通して歴史的意義の理解を深めることができる点である。開発した単元の学習を進める中で、生徒Zは神戸事件の歴史的意義についての理解を深めていた。このことから、あくまで本実践の範囲内ではあるが、自己の主張の根拠を反省的に吟味し、自己の意見の再構成を促す社会科授業は、歴史的意義の理解の深化を保障し得る効果があることを示していると言えよう。

また、具体的な議論の指導法の解明という点に注目した場合、本研究が示唆しているのは、授業者が立場性や時期などの視点の違いが自他の意見の違いの根拠となっていることを、生徒自身に気づかせる指導や働きかけが必要であるということである。つまり、自己の意見形成の過程を振り返らせたり、自己評価させたりする際には、自他の意見の違いに着目させ、違いの根拠についての理解を促す働きかけを行うことが重要なのである。これによって、意見の再構成を促し、説得力のある意見を形成する力を育成することにつながると言える。

## VII おわりに—本研究の成果と課題—

本研究では、熟議に基づく社会科授業構成の原理と方法を、中学校社会科歴史的分野の授業を事例として示すことで検討した。また、本授業論の教育的効果について、授業実践の事実から実証的に明らかにした。本研究の成果は、熟議に基づく社会科授業を通して、「言説」を形成することができた生徒の思考過程を解明している点である。これによって、説得力がある意見を形成することができる生徒の思考の特性を明らかにした。また、説得力がある意見を形成する力を育成するための具体的な議論の指導法を検討することができた。一方で、本研究の課題は、評価が高かった特定の生徒の思考過程の解明のみにとどまっている点である。今後は、多様な生徒の意見形成過程の分析を行うことで、今回提案している社会科授業論の汎用性について検討したいと考えている。

### ○参考文献

- 1) 田村哲樹編著『語る 熟議／対話の政治学』風行社、2010年、p. 27.
- 2) 田村哲樹『熟議の理由 民主主義の政治理論』勁草書房、2008年、p. 127.
- 3) 佐長健司「議論としての社会科の授業づくりと評価」全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書、2011年、p. 33.
- 4) 代表的なものとして次の研究成果を挙げることができる。吉村功太郎「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』第59号、2003年、pp. 41-50.
- 5) キース・C・バートン／リンダ・S・レヴスティック編著渡部竜也・草原和博・田口絃子・田中伸訳『コモン・グッドのための歴史教育 社会文化的アプローチ』春風社、2015年、p. 76.
- 6) 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準ブックレット14、2015年、p. 45.
- 7) この点について参考にしたのが次の文献である。例えば山内敏男は、実践した社会科授業の 改善のプロセスや具体的な改善方法について言及している。しかし、学習者の授業に対する意見を反映するという視点はみられなかった。原田智仁・梅津正美編著『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房、2015年.
- 8) 長田健一「論争問題学習における授業構成原理の『熟議的転回』—National Issues Forumsの分析を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第80号、2014年、pp. 81-92.

- 9) 田村哲樹「多数決で決めればよい？」田村哲樹・松元雅和・乙部延剛・山崎望『ここから始める政治理論』有斐閣、2017年、p. 103.
- 10) 前掲、『コモン・グッドのための歴史教育 社会文化的アプローチ』、p. 405.
- 11) 岩野清美「公民的リテラシー育成の実践分析と評価」『これからの時代に求められる資質・能力を育成するための社会科学習指導の研究』日本教材文化研究財団、2018年、pp. 212-215.
- 12) 前掲、田村哲樹『ここからはじめる政治理論』p. 98.
- 13) フレッド・M・ニューマン著 渡部竜也・堀田論訳『真正の学び／学力』春風社、2017年、p. 305.
- 14) 鈴木由子「慶応四年神戸事件の意味」日本歴史学会編集『日本歴史』6月号、2009年、p. 51.
- 15) 内山正熊『神戸事件 明治外交の出発点』中公新書、1983年、p. 195.
- 16) 同上、p. 196.
- 17) 本実践は、2016年10月28日（金）の第22回近畿中学校社会科教育研究大会・第50回兵庫県中学校教育研究会社会科教育研究大会神戸大会で行われたものである。授業実践の詳細については、次の冊子を参照していただきたい。第22回近畿中学校社会科教育研究大会・第50回兵庫県中学校教育研究会社会科教育研究大会神戸大会研究冊子、2016年、pp. 55-64.
- 18) 川口広美『「思考する」歴史教育をどのように実現するか？思考のプロセスを可視化する』『社会科教育 教育科学』N0. 715、2018年、pp. 124-125.
- 19) 本実践は、6クラスの生徒（計210名）を対象に実施したが、詳細な評価分析については、1クラスの生徒34名を対象に実施した。
- 20) 「歴史的意義」の捉えについては、次の文献を参考にした。森分孝治「社会科における思考力育成の基本原則—形式主義・活動主義的偏向の克服のために—」全国社会科教育学会『社会科研究』第47号、1997年、p. 5.
- 21) 他の生徒の意見を分析すると、「班ごとに学習課題に対して賛成、反対の立場を設定し、それぞれの主張の根拠について考えることが、自己の考えを深めることにつながる」という主旨の意見を記入していた生徒は、34名中31名（91%）だった。

### 【謝辞】

本研究の単元開発を行うにあたって、神戸市中学校社会科教育研究部の幹事の先生方には多くのご指導とご協力をいただきました。特に、磯辺次雄先生（当時神戸市立有野北中学校校長）、水田賢一先生（当時神戸市立雲雀丘中学校校長）、立野亮先生（当時神戸市立上野中学校社会科教諭）には、多大なご支援をいただきました。また、梅津正美先生（鳴門教育大学教授）には、本授業実践を行うにあたり、多くのご助言をいただきました。ここに記して、感謝の意を表します。本当にありがとうございました。